

SZEMÉLYISÉGÉRTELMEZÉS A REFORMPEDAGÓGIÁKBAN

A személyiségértelmezések vizsgálatát az a hiányérzet és kritika indukálta, amely neveléseméleti kutatások szintjére emel olyan elemzéseket, amelyek kronológiai, eklektikus, esemény-, illetve intézménytörténeti vizsgálati szempontokat megjelölve, pedagógiailag irreleváns feltételek mentén végeznek kutatásokat. Ezek a tanulmányok kifejejtik a pedagógiai fejlesztés valódi tárgyának, a személyiségnek mint az emberi aktivitás szubjektív feltételrendszerének elemzését. Ez a felfogás pedagógiai szempontból téves, ráadásul a gyakorlatot félrevezető megoldásokat nyújthat.

A tanulmány a neveléseméleti koncepciók személyiségelméleteit kívánja vizsgálni, amelyhez első lépésben pedagógiailag releváns elemzési szempontrendszerrel kell felállítani, vagyis a személyiség általános pedagógiai definícióját kell megfogalmazni ma, a 21. század Európájában, Magyarországon.

A személyiségértelmezés aktualitása

A 21. század nevelési feladatait számba véve világosan látszik, hogy napjainkban a társadalmi, gazdasági, valamint a(z) egyéni kulturális igények hatására alapvetővé vált a nevelés, az oktatás és a képzés hatékony működtetésének biztosítása, megváltozott a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó szerepvállalás és feladatrendszer. A neveléstudomány gyakorlatában a változó körülményekre történő adekvát reagáláshoz elengedhetetlen a hozzá kapcsolódó elméleti ismeretek fejlesztése. Megfigyelhető, hogy ennek a fejlesztésnek, az ismeretek bővülésének éppen azokra a területekre kell koncentrálnia, amelyeket az adott társadalmon kívül, a hozzá legközelebbi tágabb környezetben, jelen esetben az Európai Unióban is fontosnak tartanak. A 21. század ebből kifolyólag éppen elegendő kihívást állít a neveléstudomány elé, így a teoretikusoknak mindenképpen újra kell gondolniuk a személyiségfejlesztés pedagógiai konzekvenciáit.

A személyiségfejlesztés területei implicit módon nyújtják a személyiség általános pedagógiai értelmezését. A személyiségfejlesztő feladatok átgondo-

lásával sok központi oktatási, nevelési probléma kap új dimenziót, sőt lehetségessé válhat a problémák pontosabb meghatározása, a kutatás pontosabb irányítása, mivel az eredményt így már a személyiség, mint integrált egész szempontjából vizsgálhatjuk, és nem csak egyetlen személyiségfejlesztési terület szempontjából. A személyiség fogalmát ezért én is totalitásként definiálom, melynek különböző nevelési funkciói, fejlesztő feladatai léteznek.

A nevelési funkciók modellje, avagy a személyiségszférák meghatározása

A nevelési funkciók (személyiségfejlesztési feladatkörök, irányok) pedagógiai értelemben akkor relevánsak, ha céljaik a személyiség kibontakozását szolgálják, pedagógiai fejlesztési feladatokat látnak el. E nevelési funkciók, akárcsak a személyiség, összetettek, további funkciókból, úgynevezett alfunkciókból épülnek fel. Elméletem szerint a funkciók a személyiség egy-egy szférájának, míg az alfunkciók a személyiségszféra egy-egy komponensének fejlesztéséért felelősek.

A 21. század pedagógiailag releváns feladatkörrei közül négy funkció határozható meg: kognitív, individuális, szociális, illetve az orientáló-egzisztenciális nevelési funkció, melyek értelemszerűen személyiségszférákat, ezzel együtt kialakítandó személyiségszférelételeket jelölnek.

A funkciók elválaszthatatlanok egymástól, így csupán szoros kölcsönhatásuk, komplementer kapcsolatuk hangsúlyozásával értelmezhetők. Az egyes funkciók pedagógiai kidolgozottsága, tudatossága, fejlettsége közvetlen hatással van a személyiségfejlesztés minőségének alakulására. Az egyes funkciókon belüli részfeladatok eredményessége megalapozhatja, garantálhatja egy másik funkció részfeladatának sikerességét.

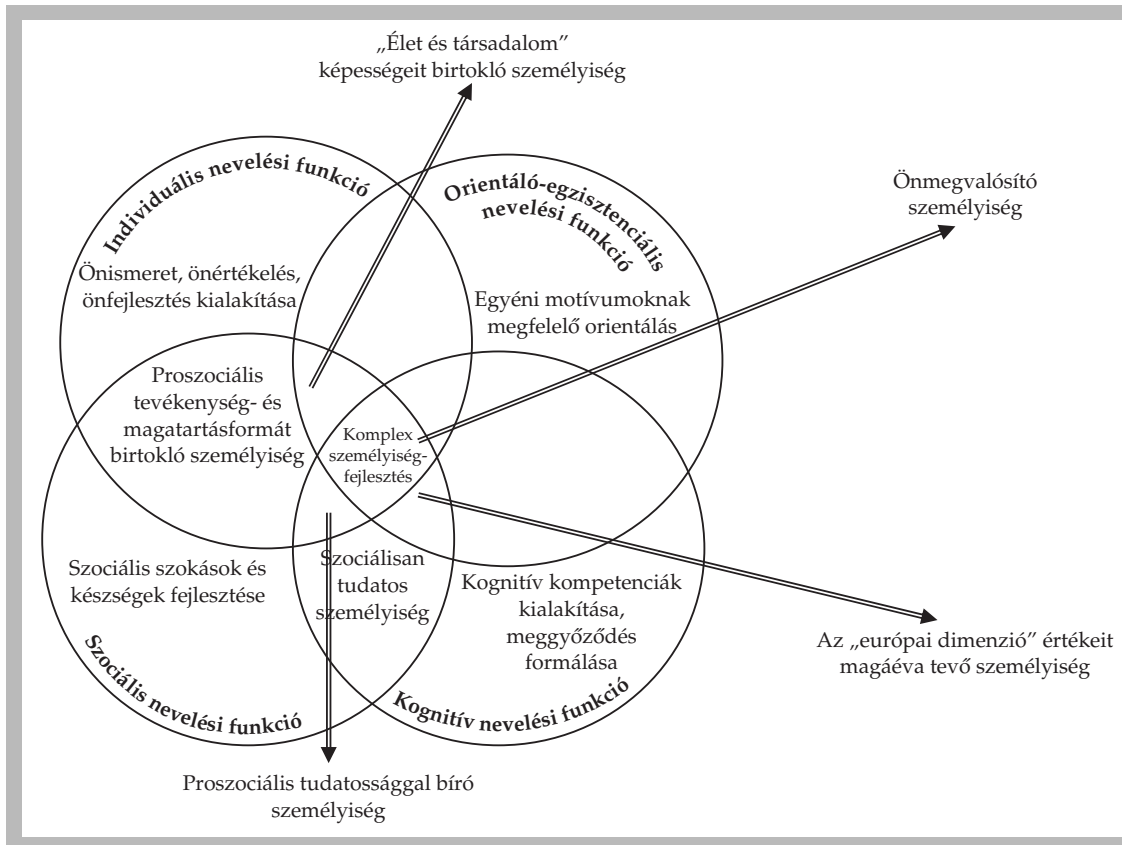
A nevelés legfőbb célja a személyiség fejlesztése, amely a négy nevelési funkció pedagógiailag megalapozott, tudatos, tervszerű, folyamatos működtetésével érhető el.

A nevelési funkciók hatásainak mérlegelésekor feltétlenül számolnunk kell a ténnyel, hogy a különböző fejlesztési akciókkal minden esetben egy komplex személyiségfejlesztési feladatot valósítunk meg. A fejlesztő hatás először a személyiség megfelelő szférájára irányul, mely hatásra a személyiség-szféra komponensei mozgásba lendülnek. A mozgás változást eredményez, a komponensek mozgása az adott személyiség-szféra változását, más szférákkal való kapcsolódása pedig hosszú távon a személyiség fejlődését eredményezheti.

A szférák közötti mozgás a változás alapfeltétele, és ilyen értelemben a dinamizmus, a fejlődés előfeltétele. A pedagógus feladata a pozitív irányú változás biztosítása. A szférák közötti kölcsönhatás kialakulása szükségszerű, mivel a személyiség egy megbonthatatlan egység, ugyanakkor strukturált egység is. Bármelyik szférára akarunk is hatni, ezt nem tudjuk izoláltan művelni, mindig az egész személyiséget, mint komplex egészet befolyásoljuk, a hatások transzferálódnak a személyiségben. A nevelés során tehát mindig a személyiség egészét fejlesztjük, a maga összetettségében.

A fenti definíció a dinamizmust hangsúlyozza. A dinamizmus egyben a személyiség fogalmának egyik jellemzője, fejlődésének, fejleszthetőségének feltétele. Ebből következően a tanulmány nem kötelezheti el magát egy olyan elmélet mellett, amely nem hangsúlyozza a dinamikus aspektusokat. Ugyancsak elzárkózik a merev technokrata értelmezés elől, hiszen célja mindenkor a személyiség fejlesztése, vagyis a változás elérése. Maga a dinamizmus ebben az értelemben nem más, mint a személyiség változásának feltétele, ezért egy strukturális modell helyett a fejlődés, illetve a nevelő, fejlesztő szándék és a funkcionalitás hangsúlyozása érdekében a személyiség dinamikus-funkcionális modelljét tartom reálisnak. A modell lényege a nevelési feladatokban gyökerezik, de a személyiség szféráit és azok komponenseit határozza meg. Az egyes szférák komponenseinek ismerete lehetővé teszi a személyiség működésének, változásának, módosulásának, fejlődésének és fejleszthetőségének megértését, így válik a hatékonyabb pedagógiai munka kritériumává.

A nevelési funkciók rendszerét az alábbi ábra szemlélteti:



Mint az ábra is mutatja, csak akkor tudjuk megvalósítani az egész személyiség fejlesztését, ha egyenlő mértékben, hatásokkal alakítjuk mind a négy fejlesztési területet, jelen esetben a kognitív, az individuális, a szociális és az orientáló-egzisztenciális nevelési funkciókat. Végső eredményként olyan személyiségfejlesztő folyamatot valósítunk meg, amely minden tekintetben eleget tesz a 21. század tudományos, gazdasági, valamint társadalmi igényeinek is.

Személyiségértelmezés a reformpedagógiákban

A személyiség általános definíciójaként meghatározható nevelési funkciók alapján a tanulmány az egyes reformpedagógiák személyiségelméleteit kívánja bemutatni, a klasszikus értelemben vett reformpedagógiákon keresztül, a 19. század végének és a 20. század elejének sajátos társadalmi, gazdasági, szellemi, tudományos életében bekövetkező változásokra reagáló pedagógiai szemléletének formálódását elemezve. A kérdés magától értetődik: miért nem az adott kor tudományos eredményeinek függvényében történik a vizsgálat? Azért, mert a reformpedagógiai eszmék, elméletek, nevelési gondolatok ma is élnek, sőt virágoznak, s mert a századfordulós elméletek alapján meghatározott személyiség fejlesztésére ma minden joga lehetőség adott.

A tanulmány alapján szolgáló vizsgálat a következő elméletírók rendszereit elemezte: Nagy László, M. Montessori, O. Decroly, E. Claparède, F. W. Foerster, J. Dewey, G. Kerschensteiner, H. Parkhurst és R. Steiner.

A kutatás hipotézise szerint a vizsgált reformpedagógiai elméletek rendelkeznek pedagógiailag releváns személyiség meghatározásokkal. A kérdés inkább az, hogy a személyiségfejlesztést milyen komponensek, nevelési célok és hatásrendszer kiemelése mellett képzeltek el. A vizsgálat elején kiderült, hogy az elméletekben a legtöbbször deduktív vizsgálati módszerekkel lehet majd feltérképezni a személyiség, valamint komponenseinek jelenlétét, sőt minden bizonnyal lesznek olyan elméletek, amelyek pedagógiailag irreleváns gondolatokat fogalmaztak meg a személyiségről.

Az nem volt elvárható, hogy az egyes elméletek az összes személyiségbeli komponenst nevelési célként emlegessék, előfordulásuk mégis különféle orientációkat határoz meg, mely orientációk a személyiségértelmezések megkülönböztetését, s egyben a személyiségelméleti iskolák megjelenését eredményezhetik.

Az összehasonlító kutatás, az összefüggések, kapcsolódási pontok keresésének eredményeként

a reformpedagógiai koncepciók elsődleges preferációjuk alapján öt kategóriába sorolhatók:

1. Szükségletelméleti felfogások;
2. Karakterológiai elméletek;
3. Proszociális nevelést célzó, állampolgári nevelést preferáló teóriák;
4. Motivációs bázisú elméletek:
 - érdeklődésre építő
 - szokásrendszert kialakító felfogások;
5. Tapasztalatszerzésre építő elméletek.

(A hatodik a pedagógiailag irreleváns komponenseket hangsúlyozó kategória.)

A kutatásnak előzetesen nem volt célja a pedagógiailag irreleváns, tehát a pedagógia módszereivel, eszközeivel nem fejleszthető komponenseket hangsúlyozó kategória felállítására, de a kutatás eredményeképpen fel kellett mutatni ezt a kategóriát is.

Az egyes kategóriákhoz tartozó gondolkodók és koncepciók csupán azt jelentik, hogy legtöbb aspektusukat tekintve ehhez a felosztáshoz tartoznak. A felosztás azonban nem jelent kizárólagosságot. Megfigyelhető volt, hogy a koncepciók más megközelítésből másik kategóriába is besorolhatók. Az összefonódások elkerülhetetlenek, ami a reformpedagógusok nyitottságát, tudatosságát jelzik a személyiség minél többoldalú átgondolásában.

A személyiségértelmezési kategóriák jelentése

A szükségletelméleti felfogások kategóriája azokat a pedagógiai koncepciókat takarja, amelyek a személyiséget az egyén szükségleteinek oldaláról kívánják meghatározni. Ez nem egy direkt személyiség meghatározást jelent, inkább arról van szó, hogy ezek az elméletek érzékelhetően a szükségletek pedagógiai folyamatban betöltött meghatározó szerepére utalnak, vagyis arra, hogy a szükségletek lényeges személyiség-komponensek. A felfogások aszerint térnek el egymástól, hogy a szükséglet miként nyer értelmet a pedagógiai folyamat egészének vonatkozásában: a szükséglet mint motivációs eszköz avagy mint nevelési cél kerül definiálásra az elméletekben?

A karakterológiai elméletek sorába azok a koncepciók tartoznak, amelyek a személyiséget a jellem oldaláról kívánták megközelíteni. A különbség e kategória elméletei között abban mutatkozott meg, hogy a jellem fejlesztése milyen komponensek, módszerek és hatásrendszer mentén volt definiálva, illetve hogy a jellem milyen szerepet játszott a pedagógiai folyamatban (szükséges feltétele volt-e a nevelési cél kialakításának, avagy elérendő nevelési célként jelent meg).

A proszociális fejlesztést célzó kategória személyiségértelmezései a személyiséget önmaga és a társadalom számára is hasznos állampolgárként definiálják. A kategória megjelenése a reformpedagógiákban megjelenő személyiségfejlesztési folyamat közösségi jellegének vizsgálatára irányult. A teóriák összehasonlításának alapja a proszocialitásra irányuló elméletek nevelési céljainak és a célokat megvalósító eszközöknek az orientációjában rejlik. A teóriák ilyen kategorizálása után további összehasonlítási lehetőséget nyújtanak a proszociális személyiség komponensei, kialakításuk feltétele és módszerei, hatásmechanizmusuk, illetve tudatos pedagógiai céljuk.

A motivációs bázisú elméletek alatt azokat a felfogásokat értem, melyek a személyiséget alapvetően a motívumok, illetve az egyén motivációjának oldaláról kívánták értelmezni. A kategórián belül az érdeklődést, valamint a szokásrendszert hangsúlyozó elméleteket különválasztottam, ugyanakkor jeleztem a két alcsoport kapcsolódási lehetőségeit. Releváns vizsgálati szempontot jelentett a szokás és jellem, jellem és proszociális tudatosság összefüggéseinek keresése.

A tapasztalat, a tapasztalatszerzés mint személyiség-komponens abban az esetben sorolható a pedagógiailag releváns személyiségbeli összetevők közé, ha a tapasztalatszerzést mint tanulási folyamatot, a tapasztalatot pedig mint új ismeretek, készségek, képességek megjelenését és ebből fakadó új magatartás-, és tevékenységformák kialakulását definiáljuk.

A kategóriák felállítása teoretikus elemzések útján bizonyítja, miszerint a reformpedagógusok fontos nevelési célként definiálták a személyiség fejlesztését, és ehhez sajátos megoldásokat nyújtottak. Ezek a megoldások számunkra ma egy-egy személyiségfejlesztési modellt határoznak meg. A kategóriákat ugyan külön összegeztem, de hangsúlyoztam a reformpedagógusok óriási erényét, a komplexitásra való törekvést, a különböző személyiségelméleti kategóriákkal való folyamatos összefonódást, komplementer kapcsolatot.

A kutatási eredmények összefoglalása

A szükségletelméleti iskolák gondolatai alapján összefoglalóan elmondható, hogy a személyiségfejlesztés folyamatában a szükséglet domináns helyen szerepel, a jellemes, erkölcsös személyiség kialakításának motivációs eszköze, bázisa, a társadalmilag megkívánt állampolgárrá válás garanciája, a proszociális magatartásformák egyéni megjelenésének megalapozója, valamint az egyéni sajátosságokra építő nevelés záloga.

A karakterológiai iskola képviselői elsőrendű nevelési feladatként definiálják az erkölcsös személyiség kialakítását. Erdemük az erkölcs fejlesztésének konkrét pedagógiai folyamatában rejlik, mely az egyén szükségleteire, motivációjára, érdeklődésére, érdekére építve a pedagógiailag releváns komponenseken – szokásrendszer, mintaállítás és belátás kialakítása – keresztül biztosítják az erkölcsileg fejlett személyiség nemzeti hatásait (munkaszeretet, szociabilitás, fegyelem, felelősségérzet, lelkiismeretesség).

A proszociális fejlesztést célzó, állampolgári nevelést preferáló kategória megjelenése bizonyítja az elméletirók személyiségfejlesztéssel kapcsolatos intencionalitását, mely négy pedagógiai célon: a fejlett jellem kialakításán, a proszociális tudatosságon, a hasznos tudás megalapozásán, valamint a nemzetnevelési feladatokon keresztül realizálódik. A proszociális személyiséghez vezető út feltétele a nevelési célokban megfogalmazott erkölcsi személyiség kialakítása, aki belső szükségletből cselekszik, autonómiára tesz szert és hajlandóságot érez saját erőinek nemzete érdekében történő szolgálatára.

A motivációs bázisú elméletek kutatási eredményeképp elmondható, hogy az érdeklődés és a szokás-kialakítás összefoglalóan nevelési eszközként, motivációs forrásként definiált fogalmakként jelentek meg a jellem fejlesztésének folyamatában. A nevelési cél tehát a jellem fejlesztése, ami a hasznos állampolgárrá válás előfeltétele.

A naturalisztikus hatásszervezési folyamatok, így a tapasztalatszerzésre építő elméletek a hasznos ismereteknek, az életre, a hivatásra való felkészítésnek, illetve a nemzet szolgálatának igényét sugallják. A tapasztalatszerzés hatékonysága a szükségleteknek a személyiségfejlesztés folyamatába történő bevonását sürgetik. Megállapítható volt, hogy a tapasztalatszerzés folyamatát a vizsgált reformpedagógusok szükségletből fakadó cselekvésként értelmezték, ami olyan belső mozgalmasságot indíthat el, mely megfelelő irányítás mellett szokást és meggyőződést fejleszt. A vizsgált elméletek nevelési céljaikban a személyiség fejlesztésén keresztül a nevelés közösségi jellegét is hangsúlyozzák, mely az erkölcsi kitartásban, a társas életközösség működésében, a környezethez történő igazodásban és az egyéni-társadalmi konzekvenciákban realizálódik.

A kutatás felmutatta, hogy a vizsgált rendszerek komoly pedagógiai folyamatfelfogással, metodikával, hatásszervezési elképzeléssel rendelkeznek. Az öt fő alapkategória legfontosabb

sajátossága a személyiségközpontúság, a személyiség fejlesztéséből kiinduló, illetve a személyiség fejlesztését deduktív módon leíró pedagógiai elmélet és gyakorlat. Összefoglalóan elmondható, hogy a reformpedagógusok olyan 21. századi nevelési igényekkel léptek fel a 19–20. század fordulóján, mint az önismerettel, önuralommal rendelkező autonóm, belső szükségletből cselekvő, fogékony, az élethosszig tartó tanulásra alkalmas, választani képes, erkölcsös személyiség nevelése, aki képessé válik a társadalmi mobilitás előmozdítására, nemzete szolgálatára, és aki személyiségének, személyes kompetenciájának optimális kibontakoztatásával szembe tud nézni a 20. század kihívásaival.

Irodalomjegyzék

Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*, Osiris Kiadó, Budapest.
 Erkki A. Niskanen (1990): *Personality as an Educational Phenomenon*. Research Bulliten. Department of Education, University of Helsinki.

Halász Gábor – Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest.
 Kelemen Elemér (2003): *A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái*, In.: Új Pedagógiai Szemle, 4. szám.
 Kovács Sándor (2000): *A hozzáadott érték összetevői az iskolában*, In.: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám.
 M. Nádasi Mária (1995): *Úton a pedagógiai többszólamúság felé*, In.: *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*, IFA–MKM–BTF, Bp.
 Mihály Ildikó (2003): *Még egyszer a kulcskompetenciákról*, In.: Új Pedagógiai Szemle, 6. szám.
 Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest.
 Nahalka István (2003): *A tudás természete*, In.: *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
 Németh András – Skiera, Ehrenhard (2003): *A reformpedagógia és az iskola reformja*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Vass Vilmos (2000): *Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései*, In.: Új Pedagógiai Szemle, 12. szám.

